



TITLE:

アンドラゴジー、セルフ・ディレクティッド・ラーニング(SDL)

AUTHOR(S):

生津, 知子

CITATION:

生津, 知子. アンドラゴジー、セルフ・ディレクティッド・ラーニング (SDL). 京大大学生涯教育学・図書館情報学研究 2007, 6: 53-63

ISSUE DATE:

2007-03-31

URL:

<http://hdl.handle.net/2433/44032>

RIGHT:

生津：アンドラゴジー、セルフ・ディレクティッド・ラーニング（SDL）

アンドラゴジー、 セルフ・ディレクティッド・ラーニング（SDL）

生津 知子 訳

Andragogy, Self-Directed Learning (SDL)

Tomoko NAMAZU (tra.)

本稿は、2005年にレオナ・イングリッシュが編纂した『国際成人教育辞典』（*International encyclopedia of adult education*, Palgrave Macmillan）から、「アンドラゴジー」（Andragogy）と「セルフ・ディレクティッド・ラーニング」（Self-Directed Learning）の2項目を選んで日本語訳したものである。これらの用語は、成人教育研究において極めて重要なものであるにもかかわらず、まとまった定義や記述はあまりなされてこなかった。ゆえに今回、最新の国際辞典ではどのように位置づけられているか、訳出することとした。

1. アンドラゴジー

（執筆：ジョスト・ライヒマン）

アンドラゴジーという言葉は、さまざまな含意をもって、さまざまな場面や国々で用いられてきた。その主な理解は3つである。一つ目は、成人の学習に学術的にアプローチするものとしてアンドラゴジーをとらえるものである。ここでアンドラゴジーは、生涯およびあらゆる生活領域にわたる教育を理解し、支援するための科学とみなされている。二つ目は、マルカム・ノールズの伝統におけるアンドラゴジーである。それは、自己主導的で自律した学習者という人間主義的概念に基づく、固有の理論的・実践的アプローチに言及するものである。この考え方においては、学習者の学びを促進するために彼らと共に活動する教師も、学習状態であるとされる。アメリカで最も共有されている理解である。三つ目は、明確な形では用いられていない。その意味も、「子どものペダゴジーの反意語」というだけでなく、「成人教育の実践」や「望ましい価値観」や「固有の教育方法」というものから、「ふり返り」や固有の「学問領域」に言及するものまで、さまざまに変化している。これらの違いを説明するには、言葉の発展と歴史的な文脈とを結びつける必要があるかもしれない。言葉というものは、名前がつけられた対象と結びついて意味をなすものだからである。

アンドラゴジーの歴史

われわれの知る限り、アンドラゴジーという言葉は初めて用いた人物は、ドイツ人の高校教

師アレクサンダー・カップであり、1833年のことであった。『プラトンの教育思想』という本の中で、カップは、生涯学ぶことの必要性について述べている。幼児期に関するセクションから始まるその本の一部には、「アンドラゴギーク (Andragogik)^{訳注}、すなわち成人期における教育」という表題がつけられた、成人期に関するセクションがある。なお、この本の写しは、www.andragogy.net でみることができる。60ページにわたってカップは、教育、自己のふり返し、そして人格教育が、人間の生活において第一に価値あるものだと主張している。それから彼は、医療の専門家、軍人、教育者、演説家、統治者、そして父親としての男性に対する職業教育について言及している。カップは、一般的だったペダゴギー的パターンで、内なる主観的パーソナリティ（人格）の教育と、外的な客観的コンピテンシーの教育の両方を視野に入れ、組み合わせている。カップにとって、学習は、教師を通じて生じるだけでなく、自己のふり返しと人生経験を通じても生じるものである。おとなを教えるという行為ばかりが学習を意味するわけではないのだ。

カップは、アンドラゴギークという言葉について説明していないし、彼自身がその言葉を思いついたのか、それとも誰か他の人の言葉を借りてきたのかも定かでない。カップは理論を発展させてはいないが、アンドラゴギーを、成人の教育の実践上不可欠なものとして正当化している。しかしながらアンドラゴギーは、ユニークなものとは認識されず、その後しばらく登場することはなかった。というのも、他の用語や概念が既に用いられていたのである。1833年当時、ヨーロッパでもアメリカでも、成人学習という考え方は珍しいものではなかった。ヨーロッパでは、啓蒙運動や、読書グループ、労働者教育、教会における教育活動などが行われており、アメリカでは、フィラデルフィアにあるフランクリン・インスティテュートや、ボストンにあるロウウェル・インスティテュート、文化会館運動、町の図書館、博物館、農業団体などが存在したのだ。これらすべては、1820年から40年の間の重要な年代に起こった。こうした既存のイニシアチブは、独自の専門用語を持っており、新しい用語を必要としなかったのだ。

第二、第三の革新

1920年代、ドイツ成人教育は、いわゆる「ホーエンロート同盟」と呼ばれる、さまざまな専門領域出身による学者グループの中で、ひとつの領域として理論化された。彼らは、理論と実践の両面において、成人教育を新しい方向に発展させた。このとき、数名の人びとが、アンドラゴギークという言葉を再び生み出したのである。そこでアンドラゴギークという言葉は、現在用いられているように、なぜ、なんのために、どのように成人を教えるのかということについて、一連の明確な考えを表現するものとして用いられた。アンドラゴギーは洗練された、理論中心の概念となり、「民衆扇動」の反意語として用いられた。だが、難解で使いこなすことが難しく、実際には広がらなかった。ゆえに再び、その言葉は用いられなくなり、忘れ去られてしまうこととなった。しかし、実践的な成人教育の「上の」学術的なレベルで、新たな現象が生じた。さまざまな専門分野出身の学者が、大学機関や専門領域を代表してではなく、個人

訳注 ドイツ語。アンドラゴギーの意。

的に成人教育を研究したのである。なお、この段階では、成人教育をひとつの専門分野とする考えは、まだ生まれていなかった。

アンドラゴジーという言葉を用いた第三の波がどこで生じたのかは定かでない。1950年代になって、アンドラゴジーは突如、スイス（ハンゼルマン）、ユーゴスラビア（オグリゾビッチ）、オランダ（テン・ハブ）、そしてドイツ（ペゲラー）の出版物の中で見られるようになった。その用語はまだ関係者にしか知られておらず、実践志向のときも、理論志向のときもあった。おそらくこのことは、当時の成人教育の現実を反映している。当時、成人教育者に対するフォーマルなトレーニングはほとんどなく、かなり限定された理論的な知識がいくらかあるだけだった。そうした知識を発展させようとする慣行もなく、アカデミックな研究コースもなかった。成人教育はまだ、実践、かかわり合い、イデオロギー、思考、理論、多くの地方機関、個々の専門家のいくらかの関与といったものの、はっきりとしない混合体であった。その置かれている状況が明確ではなかったで、その用語も明確にはなりえなかったのだ。しかし、その言葉がより頻繁に用いられるにつれ、「なすこと」と「考えること」が明確に区別されるようになり、おそらく別個の言葉が必要であるということが明らかとなってきた。

アンドラゴジー：アイデンティティの旗印として

英語圏の成人教育界における、アンドラゴジーという言葉の全盛期は、アメリカの成人教育学者であるマルカム・ノールズとともにやってきた。ノールズは、1989年の著書の中で、1967年にその言葉に出会ったと記している。ユーゴスラビアの成人教育者であるドゥシャン・サヴィチェヴィッチは、ノールズがボストン大学のサマー・セッションで行っていたクラスに参加していた。サヴィチェヴィッチは、ドイツにおけるその言葉のルーツをノールズに説明した。カップがアンドラゴジーという言葉を用いた後しばらくは、その言葉が使われることはなかった。1921年にドイツの社会学者ユルゲン・ローゼンストックが紹介したが、広く一般的に認知されることはなかった。アンドラゴジーという言葉は、「ドイツ人教師フランツ・ペゲラーが、『アンドラゴジーへのイントロダクション：成人教育の基本問題』を刊行した」（ノールズ、p. 79）とき復活し、「その後、ドイツ、オーストリア、オランダ、ユーゴスラビアなどの成人教育者に取り上げられるようになった」（同上）のだ。

ノールズは、1968年、「ペダゴジーではなく、アンドラゴジー」という刺激的なタイトルをつけ、アンドラゴジーに対する自身の理解を示した最初の論文を発表した。ほどなく、いまやノールズと密接に結びついているアンドラゴジーという言葉は、北アメリカや他の英語圏の国々で一般的に認知されるようになった。「北アメリカにおいては、ノールズのアンドラゴジーの説明ほど、成人を教えるという考え方が広く知られているものはないし、熱狂的に受け入れられているものはない」（プラットら、1998年、p. 13）のだ。

ノールズのいうアンドラゴジー概念は、次のようなものである。「成人が学ぶことを支援する技術と科学は、2つの中心的で決定的な特徴の上に成り立っている。第一に、学習者を、自己主導的で自立的な存在としてとらえることであり、第二に、教師を、学習内容のプレゼンターよりむしろ、学習のファシリテーターとしてとらえること」（プラットら、1998年、p. 12）、

すなわち専門家のコントロールより学習者自身の選択を強調することである。いずれの特徴も、1970年代およびそれ以降に特有の社会的・歴史的思想にフィットするものである。たとえば、脱学校理論（イリッチ、1971年）、ロジャーズの人間中心のアプローチ、そしてフレイレの意識化といった思想である。おそらく、ノールズの考えの魅力として加えられる第三の特徴は、ペダゴジーとは対照的に、教育者に対して、物知り顔の教師ではなく「よき教師」としてみなされる機会を与えるものとして、アンドラゴジーを構想していることである。このことは、多くの人がアンドラゴジーを熟知していなかった時代、すなわち、特別なトレーニングや教育的能力より、学習内容に関わる熟練した知識・技能や、経験、使命感に基づき成人教育を行っていた時代に、成人教育者を引き立てることとなった。わかりやすい人間主義的な価値観や信条が提示された、その独自の方法や聞こえのいい名称は、同じようなことをやっても専門家には劣っていると感じていたグループの人たちを勇気づけることとなった。さらにこのことが、実践領域の重要な成長をもたらした。大学での成人教育研究の新たな可能性など、学問的アプローチも増大させた。これら全ての要素が、成人教育の新たな時代（「技術と科学」）を記録しているのだ。それらをひとつの言葉に集約させたのは理にかなったことだった。

アンドラゴジーという言葉に関わる統一的な考え方やアイデンティティを、一定の形をもっていなかった成人教育者グループに提示したことは、間違いなく、当時の成人教育分野におけるノールズの中心的功績である。また、もう一つの功績は、当時既に存在していた成人教育への学術的アクセスを、次のようなやり方で強めたことである。まず、出版、理論化、研究、そして専門家になる学生をアカデミックな研究を通じて教育することによって、次に、アンドラゴジーを科学として明確に定義したことによって、である（クーパーとヘンチキ、2003年）。

アンドラゴジーをめぐる諸問題

こうした経緯があるにもかかわらず、ノールズのアンドラゴジー理解に対する批判は、長年にわたり展開されてきた。批判の第一は、ノールズが成人教育の普遍的な概念を提起したと主張していたのに対して、アンドラゴジーは、歴史上の全ての教育理論のように一つの概念でなく、特定の歴史的文脈の中で生まれたものだ、とする議論である。たとえば、ノールズが基本的な前提としていることのひとつに、人がおとなになるにつれ自己主導的になるというものがあったが、この考えは、多くの成人が自己主導的ではないことから、しばしば否定されている。批評家たちは、自己主導的で孤立した戦士というアメリカ人の典型が、究極的な教育目標であることに賛同しかねている。というのも、たとえば、家庭や教会、あるいは市民教育では、「私たち」が「自己」より大事だからである。オランダの学者バン・ジェントが述べているように（1996年）、ノールズのアンドラゴジー概念は普遍的な定義ではなく、「特有で、規定的なアプローチ」（p. 116）なのである。また、別の批判によると、ノールズのいうペダゴジー概念は、学問の一領域ではなく、物知り顔の教師による実践にすぎないとされる。

こうしたペダゴジーに対する反意は、2つのネガティブな結果をもたらした。方法論レベルでは、成人教育の学者は、ペダゴジー出身の仲間とは協力することができなかった。内容レベルでは、ペダゴジーの領域で400年以上発展してきた知識が、アンドラゴジーの人びとによっ

で活用されなかった。（批判的見解について詳しくは、メリアムとカファレラ、1999年の273ページ以降、サヴィチェヴィッチ、1999年の113ページ以降を見よ）。ゆえに、ノールズ特有のアプローチに限定してアンドラゴジーをとらえることが、その言葉を、ペダゴジーの領域にいる人びととはかかわりのないものにしてしまったのだ。

ヨーロッパにおけるアンドラゴジーの展開

ヨーロッパのほとんどの国では、ノールズのアンドラゴジー論は、せいぜい周辺的な役割を果たしてきたにすぎない。別の国々や言語圏では、彼のアンドラゴジー論の活用や展開は、あまり表に出ず、分散したもので、まとまりのないものだったが、ずっと着実なものだったといえる。アンドラゴジーが特定の概念を説明するのに用いられることはなかったが、それは、1970年以降の、職業的・学問的機関、出版物、プログラムの発展に影響を与えた。アメリカ成人教育の実践面と理論面での成長に誘発されたのである。アンドラゴジーはヨーロッパにおいて、生物学、薬学、物理学のようなほかの学問の見出しと同様に、系統だった考察のための（代替的な）見出しとして機能した。こうしたアンドラゴジーの使用例としては、次のようなものがある。1969年に命名されたユーゴスラビア成人教育の（学術）雑誌『アンドラゴジー』、1993年に設立された「ユーゴスラビア・アンドラゴジー学会」、スロベニアの「スロベニア共和国アンドラゴジー・センター」と雑誌『アンドラゴジーの知』、プラハ大学（チェコ）の「アンドラゴジー講座」、1995年に命名されたバンベルク大学（ドイツ）の「アンドラゴジー講座」、さらに、エストニアの成人教育学会のインターネットアドレス、“andra.ee.”。実践や特定のアプローチより「上の」、こうしたフォーマルなレベルにおいて、アンドラゴジーという言葉は、資本主義国と同様に、共産主義国においても用いられた。人的リソースの展開と同様に、人間志向のプログラムにおいても、考察、分析、トレーニングにおいて、あらゆる種類の理論と結びついていた。

同じような職業的・学問的展開は、世界中で起こった。そこでは、さまざまな種類のアンドラゴジー概念が用いられている。ベネズエラには、「アンドラゴジー国際機関」がある。韓国成人生涯継続教育学会は、1998年から『アンドラゴジー・トゥデイ』を発行している。そこには、フルタイムで雇用され、学問上のトレーニングを受けた専門家とともに、新たな職業機関、職業的機能や役割の発展についても記録されている。新しい職業機関は、成人教育と同じ意味でアンドラゴジーという名称を用いているが、アンドラゴジーという言葉の方が、より科学的な専門領域というニュアンスがある。しかし、ヨーロッパでは、アンドラゴジーよりも、「成人教育」「継続教育」「成人ペダゴジー」といった言葉が一般的である。

アンドラゴジー：学問上の一領域として

今日、成人の教育に焦点を当てたアンドラゴジーの専門領域は、大学のカリキュラムを有し、教授や学生を抱え、多くの国々に存在している。しかし、アメリカ成人教育大学教授委員会の会員名簿（2003年）によると、アメリカにおけるどの大学プログラム・機関も、アンドラゴジーという名称を用いていない。ドイツでは35機関のうち1機関が、西ヨーロッパでは26機関のう

ち6機関がアンドラゴジーという言葉を用いているにすぎない。この領域の関係者は、アンドラゴジーというラベルが必要だとは思っていないようである。しかしながら、他の学者一たとえば、ノールズにアンドラゴジーという言葉を提示したドゥシャン・サヴィチェヴィッチは、「ひとつの専門領域としてのアンドラゴジー、その主題は、あらゆる表現形態をとった成人の教育と学習の研究である」(サヴィチェヴィッチ、1999年、p. 97、ヘンチキ、2003年、ライヒマン、2003年)ということを明確に主張している。この主張は単なる定義というのみならず、未来に影響を与える働きがあるものと見込まれる。「対外的な」問題に挑む(大学において尊敬に足る専門領域を要求する)ために、「内部の」問題に立ち向かう(同僚に、彼らの役割や学問についての理解とコンセンサスを明確にするよう、かき立てる)ために、そして全員で自信をもってアカデミックなアイデンティティを携えて立ち上がるために。

将来的には、制度面、機能面、そして役割面における現在の区別が、アンドラゴジーという言葉のさらなる明確化を必要とするのかどうかをはっきりすることだろう。

参考文献および関連文献

- Cooper, M.K., & Henschke, J.A. (2003). *An Update on andragogy: The international foundation for its research, theory and practice*. Paper presented at the Commission of Professors of Adult Education (CPAE) Conference, Detroit, MI, November 2003.
- Henschke, J.A. (2003). *Andragogical concepts*. Retrieved December 1, 2003, from Studies in Andragogy and Adult Education website: <http://www.umsl.edu/~henschke>
- Illich, I. (1971). *De-schooling society*. New York: Harper & Row.
- Kapp, A. (1833). *Plato's educational ideas* (originally in German). Minden & Leipzig: Ferdinand Essmann.
- Knowles, M.S. (1968). Andragogy, not pedagogy! *Adult Leadership*, 16, 350-352, 386.
- Knowles, M.S. (1989). *The making of an adult educator*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Merriam, S.B., & Caffarella, R.S. (1999). *Learning in adulthood* (2nd ed.). San Francisco: Jossey-Bass.
- Pöggelner, F. (1957). *Introduction to Andragogy: Basic Issues in Adult Education* (originally in German). Ratingen: Henn Verlag.
- Pratt, D.D., & Associates. (1998). *Five perspectives on teaching in adult and higher education*. Malabar, FL: Krieger.
- Reischmann, J. (2003). *Why andragogy?* Bamberg University, Germany. Retrieved January 10, 2004 from andragogy.net website: <http://www.Andragogy.net>
- Savicevic, D. (1999). Understanding andragogy in Europe and America: Comparing and contrasting. In J. Reischmann, M. Bron, & Z. Jelenc (Eds.), *Comparative adult education 1998: The contribution of ISCAE to an emerging field of study* (pp. 97-119). Ljubljana, Slovenia: Slovenian Institute for Adult Education.
- Van Gent, B. (1996). Andragogy. In A.C. Tuijnman (Ed.), *International encyclopedia of adult education and training* (2nd ed., pp. 114-117). Oxford, UK: Pergamon.

生津：アンドラゴジー、セルフ・ディレクティッド・ラーニング（SDL）

2. セルフ・ディレクティッド・ラーニング（SDL）

（執筆者：リンダ・リーチ）

SDLの最もよく知られた定義は、ノールズのものである。

他者の支援を受けつつ、あるいは受けずに、次のような場面で個々人がイニシアチブを取るプロセス。自身の学習ニーズを診断するとき、学習目標を明確に示すとき、学習の人的・物的リソースを特定するとき、適切な学習方法論を選び実践するとき、学習結果を評価するとき。

SDLは、説明を要しない言葉であるようにみえるが、共通にみとめられている定義はない。ほぼ同じ意味で用いられている用語としては、次のように数多くのものがある。自律型学習、独立型学習、独学、自己教育、自学、自己計画的学習、自己管理的学習、学習プロジェクト。SDLはまた、アンドラゴジーという言葉とも密接にかかわっている（両方の議論については、メリアムとカファレラ、1999年を参照のこと）。このことが混乱や論争を引き起こしているにもかかわらず、SDLは、40年以上もの間、成人教育における興味関心の中心となってきた。定義についての議論の中心は、SDLが、ひとりで学習するものなのか、かつ／あるいは他者と学習するものなのか、ということである。それはまた、フォーマルな文脈において生じうるのか、成人の日々の生活の一部として生じるノンフォーマルな学習に制限されるのか、ということである。議論の焦点はまた、フォーマルな文脈で学び教える際、成人の日常生活におけるSDLについて明らかとなっていることをいかに活用するかということにも向けられてきた。さらに別の議論では、SDLの目標やプロセス、SDLモデル、SDLへのレディネスをはかる方法といった問題にも焦点が当てられている。また、自己主導的な学習者の生涯にわたる進歩を促そうとフォーマルな文脈でSDLを用いることは、科学技術がますます発達する時代においては特に、すべての人々にとって妥当なこととはいえない、という批判もなされている。

SDLの歴史

ある意味、すべての学習は自己主導的なものだといえる。われわれは、自分自身のために学んでいるのであり、他者はわれわれのために学ぶことはできないのだ。また、まず間違いなく、成人はつねに自己主導的な学習者であった。成人が生活の一部として学ぶことは長い間知られてきたし、自ら学ぶことは、正規の学校教育に先んじてギリシア時代から認知されてきた。学問的な成人教育の領域は20世紀初頭につくられたが、1960年代から、SDLについては、西洋の成人教育に焦点が当てられてきた。一般に、SDL研究を始めたと言われるのは、フールとタフである。フールの研究を基盤として行われた1971年のタフの調査では、成人が、フォーマルではない場面で行っている学習プロジェクトをどの程度までコントロールしているかということが明らかにされた。90%の人びとが、毎年少なくとも一つの主要な学習プロジェクトにかかわっており、80%が学習プロジェクトを自分自身で計画していた。正規の単位の獲得を動機と

して学んでいたのは、わずか5%にすぎなかった。この研究を基礎として、ノールズは、SDLを軸とした、成人学習にかかわる一連の前提と原則（アンドラゴジー）を発展させた。それは次のようなものである。成人は生まれながら、自己主導的であるという心理的ニーズがある。それゆえ、彼らが自らの学習プロセス全体をかなりの程度コントロールできるよう、教える方法を工夫すべきである。

1980年代初頭から1991年まで、いくらかの主要な出版物でのSDLに関する研究や議論は、成人教育に第一の焦点を当てていた。議論の多くは、『季刊成人教育』に掲載された。1990年代から、SDLへの関心は、SDLに関する国際年次シンポジウムを維持できるほど高まっていた。実際、SDLは、次のような事柄に関する議論の中心となるものである。成人学習、経験学習、生涯学習、大衆教育、職場学習、人的リソースの発展、フォーマルな文脈における教授方法。西洋も東洋も含めた多くの国で、政府の政策は、SDLを成人が学ぶ方法として推進しており、急速に変化する世界や知識社会に立ち向かうことに成功している。SDLが成人にとって望ましい目標とプロセスであるという前提は、成人教育の理論と実践の中に根強く残っているのだ。

目標とプロセスとしてのSDL

SDLの目標とプロセスに関しては、さまざまな文献の中で多くの議論が特集されてきた（キャンディ、1991年、メリアムとカファレラ、1999年）。キャンディは、目標や結果や産物を、プロセスや方法と分け、SDLの中の4つの異なる事象を特定した。2つは目標に関連するものであり、2つはプロセスに関連するものである。個人の自律性（個人的属性）と自己管理性（自分の学習を管理するための意欲や能力）は、目標に関わる事象である。学習者コントロール（フォーマルな環境における、組織化された指導様式）と独学（普段の社会環境における、個人的・非制度的な学習の追究）は、プロセスに関わる事象である（キャンディ、p. 23）。これによってわれわれは、SDLを、フォーマルとノンフォーマルの両方の文脈で考えることができるのだ。また、こうした目標とプロセスに関連したところで、SDLの内的次元と対外的次元に関する議論がある。対外的次元は、成人学習者が自らの学習プロセスをどの程度までコントロールするのか、そのプロセスにどの程度責任を負っているのか、ということにかかわっている。内的次元は、個々の成人学習者が自己主導的な学習者になるために必要な個人的属性に焦点を当てている。この内的次元はまた、意識の内なる変化として（メリアムとカファレラ参照）、責任をもって意味を構築するものとして（ガリソン、1997年）理解されている。以下で議論されているいくつかのSDLモデルは、これら2つの次元を統合したものである。

メリアムとカファレラ（1999年）は、SDLの3つの目標を明示している。個人の成長、意識変容学習、そして解放のための学習および社会的行為、である。また彼らは、プロセスについても、直線型、相互作用型、指導型、という3種を提起している。タフとノールズは、SDLの一連の段階を定めた。しかし、相互作用型モデルは、この直線型を否定し、さまざまな要因が、成人が何をどのように学ぶかということに影響を与えていると主張している。この要因とはたとえば、成人が自身の環境の中で見つけている学習機会や、成人が学ぶ文脈、成人

の人格的特性、そしてSDLに対する認識の適合性などである。

SDLモデル

これまで、いくらかの異なるSDLモデルが提起されてきた。タフ（1971年）とノールズ（1975年）のモデルは、最も直線的であり、学習ニーズを特定してから結果を評価するまでという学習プロセスの諸段階をたどるものとなっている。いくらかのモデル—たとえば、プラットとデラヘイ双方のモデルは（リーチ、2000年）、個々の学習者が、異なる文脈の中で異なるレベルの自己主導性を発揮することを考慮に入れている。その後のモデル—たとえば、スピアとモッカー、プロケットとヒームストラも、社会的文脈の中の諸要因を考慮に入れている（リーチ、メリアムとカファレラ、1999年）。スピアとモッカーはこのことを、「状況を組織化する」4つのカテゴリーとして説明した。彼らの個人的責任志向（PRO）モデルに関連して、プロケットとヒームストラ（1991年）は、指導方法（SDL）と、個人的特性（学習者の自己主導性）という2つの次元に言及している。それら2つの次元を統合することは、学習における自己主導性を導いている。グロウ（1991年）は、段階的SDL（SSDL）モデルを発展させた。そのモデルでは、依存、興味、かかわり合い、自己主導性、という4つの段階が明示され、権威者／コーチ、モチベーター／ガイド、ファシリテーター、相談役、というそれぞれに適切な教授アプローチが提起されている。ガリソン（1997年）は、内的次元について異なる観点を主張した。彼はそれを、意味を構築するプロセスとみなし、自己管理（状況に応じたコントロール）、自己のモニタリング（認知プロセスとメタ認知プロセスについて）、モチベーション（参加することと任務の両方について）を、SDLの一側面として組み込んだモデルを発展させた。SDLの解放的志向性について明言した唯一のモデルは、ハモンドとコリンズ（1991年）のものである。そのモデルには、社会的・政治的・環境的文脈の批判的探究が組み込まれており、個人的な学習目標と社会的な学習目標の両方が盛り込まれていた。

SDLの評価

これまで、SDLを評価する方法は、さまざまに発展し、批判されてきた（キャンディ、1991年、リーチ、2000年、メリアムとカファレラ、1999年）。早くも1977年には、ググリエルミノのSDLレディネス尺度（SDLRS）が、猛烈な論争を引き起こしていた。それは、58項目のリッカート尺度から成っており、自己評価式の回答を用いている。人びとがどの程度の技能や態度、そして個人的属性（たいてい、SDLと関連している）を備えていると考えるかを自分自身で見極めるようデザインされたものである。SDLレディネス尺度に基づいた研究は、その不備が強く批判されてきたものの、いまだ最もよく知られた尺度だといえる。1984年から、第二の尺度であるオッディ生涯継続学習調査一覧（OCLI）によって、SDLと関連した個人的特性を特定することが試みられた（キャンディ）。1997年には、SDL認知尺度（SDLPS）が、ピリングコーミックにより展開された（リーチ）。それは57の調査項目から成り、学習者の能力が自己主導的であることを支援する、あるいは妨げている環境的特性に焦点を当てている。

いくらかの問題

これまで、SDLに関しては、多くの問題点が明らかにされてきている。初期の議論では、SDL（およびアンドラゴジー）は成人にのみ適用されるのか、ということに焦点が当てられてきた。ある人は、子どもと成人の学習プロセスは本質的には同じであり、自己主導性は子どもにも見出しうると主張した。またある人は、成人が自己主導的であろうとする気持ちは、あらゆる文脈的要因の影響を受けており、前後のつながりによって変化すると主張した。この議論と密接に関わっているのは、成人が本来自己主導的な学習者であるかどうかという議論である。多くの成人は、フォーマルな学習場面に戻るときは特に、専門知識がほとんどなく、自分の能力に対する自負心や自信を欠いているため、SDLに抗いながら受動的で依存的な学習者になるだろう（プロケットとヒームストラ、1991年、キャンディ、1991年）。成人の行為については、フォーマルな機関の外側にいるのか内側にいるのかで違いもあった（リーチ、2000年）。ある人は、SDLは現実というより理想であると結論づけた。SDLは、何かを前提としているというより目指しているものであり、成人学習者の特性というより目標だというのである。

SDLは、当時支配的だった行動主義者による学習認識に対する、人間主義者の抵抗の一部であった。こうした人間主義的心理学の基盤は、個人主義であるという理由や、自己、個人の選択、自由に焦点化されているといった理由から批判されてきた。人間主義的心理学は、個人と社会との複雑な関係性を無視しており、共同行為や共通の関心、人間の相互依存性といったものを否定している。また、SDLは成人に普遍的に適用されるものではないということも議論されてきた。それはむしろ、北アメリカの中産階級の白人男性という、SDLを生みだした文脈を反映したものなのである。同一性よりも多様性こそが、成人学習者の特徴である。文化、ジェンダー、階級といったものは、違いを示す3つの要素でしかないが、このことは、SDLが個人より集団を重視する文化には応用されないかもしれないことを意味している。つまり、女性には男性ほど応用されないし、労働者階級には中産階級ほど応用されない、ということである。ある研究では、SDLが重視され、育まれた文化グループに生まれた場合、より自己主導になる傾向にあることが示されている（リーチ、2000年）。

SDLが解放的かつ／あるいは規範的かどうか、という点についても問題が生じている。ノールズのSDL概念は、記述的というより規範的であるとして批判されてきた（ハートリー、1984年）。学習者に、既存の社会的・政治的システムに従うことを要求する危険性があると批判されたのである。「主導された」SDL（リーチ、2000年参照）ということになりかねない人的リソース開発の文脈においては特に。他方、ハモンドとコリンズ、ブルックフィールド、コリンズといった著者（メリアムとカファレラ、1999年）は、社会的行動に結びつくような、SDLの解放的な側面に傾倒している。このことに関連して、SDLとは自分自身で学習することなのか、かつ／あるいは、他者とともに学習することなのかという混乱がある（キャンディ、1991年、リーチ、メリアムとカファレラ）。SDLの解放的な側面は、他者とかかわることを要求している。というのも、個人主義的なアプローチをとるときでさえ、われわれが全て自分ひとりだけで学ぶことはほとんどないのである。

最後の問題は、SDLの「自己」に関するものである。アッシャーとブライアントとジョン

ストン（1997年）は、この自己を、「自己による自己の統治、依存からの自由、自分の内にあるソースだけに影響され、コントロールされる状況」（p. 93）とまとめている。彼らは主張する。こうした自己は、個人主義的で、単一で、合理的な、所与の、脱文脈化された自己、すなわち西洋文化の一枚岩的な自己を要求するのである。彼らはこうしたS D Lの考え方を非難し、ポストモダン的な自己の見方を提起している。それは、文脈や歴史とは無関係に自己そのものを理解することはできないとするものであり、単一で「真の」自己というより、さまざまな物語の中で多様に表現される、変化しつづける自己を提起するものである。

S D Lについては明らかに、さまざまな議論が戦わされてきた。文献を見る限り、それが何であるのか、誰に適用されるのか、実践場面—特にフォーマルな教育において、どのように実行されるのか、ということに関する合意はない。われわれはむしろ、自分がそれをどう理解しているのか、実践場面でどう活かすのかを、各自明確にしなければならない。

参考文献および関連文献

- Brockett, R.G., & Hiemstra, R. (1991). *Self-direction in adult learning: Perspectives on theory, research and practice*. London: Routledge.
- Candy, P.C. (1991). *Self-direction for lifelong learning*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Garrison, D.R. (1997). Self-directed learning: Toward a comprehensive model. *Adult Education Quarterly*, 48, 18-33.
- Grow, G. (1991). Teaching learners to be self-directed. *Adult Education Quarterly*, 41(3), 125-149.
- Hammond, M., & Collins, R. (1991). *Self-directed learning: Critical practice*. London: Nichols/GP Publishing.
- Hartree, A. (1984). Malcolm Knowles' theory of andragogy: A critique. *International Journal of Lifelong Education*, 3(3), 203-210.
- Knowles, M.S. (1975). *Self-directed learning*. Now York: Association Press.
- Leach, L. (2000). *Self-directed learning: Theory and practice*. Unpublished doctoral dissertation, University of Technology Sydney, Australia.
- Merriam, S.B., & Caffarella, R.S. (1999). *Learning in adulthood: A comprehensive guide* (2nd ed.). San Francisco, Jossey-Bass.
- Tough, A. (1971). *The adult's learning projects: A fresh approach to theory and practice in adult learning*. Toronto: Ontario Institute for Studies in Education.
- Usher, R., Bryant, I., & Johnston, R. (1997). *Adult education and the postmodern challenge: Learning beyond the limits*. London: Routledge.

※なお、本稿を掲載するにあたっては、Palgrave Macmillan 社より許可を得ている。